

EURÓPAI UNIÓ

EURÓPA-KÉPZETEK*

NOHA A VILÁG, S BENNE EURÓPA számos országból és a politikai határokat átmetsző régiókból áll, a figyelem csupán néhányuk felé fordul, a többségük az ismeretlenségben marad. A figyelem tehát szelektív. Azt hiszem, hogy a reformot szerető elme a helyi (magyar) problémákhoz keres olyan régiót és országot, amely a reformszándék tárgyszerűségét és megvalósíthatóságát igazolhatja, s ezért vetül fény csak néhány kiválasztott pontra. Európa számunkra közömbös déli része jószerivel ismeretlen előttünk. A válogató értékválasztás elutasítja a német régió oktatásügyét, s ezzel homályban hagyja részleteit, továbbá egyaránt kedvezően kezeli a skandináv és a brit oktatásügyet, noha az egyik központosított, a másik meg decentralizált. A nemzetközi tudásszint-mérésből a fejlesztő szándék elsősorban azokat a problémákat és országokat emeli ki, amelyek illeszkednek a magyar reformelképzelésekhez.

Az Európa-képzetek a politika fordulatait követve azonban változnak, s vele együtt a pedagógiai gondolkodás is.

Kétségtelen, hogy országunk olyan nagyságrendű fordulat részese az Európa unióhoz csatlakozás folyamatában, amihez csak a 1989–1990-es rendszerváltás,¹ vagy 1948-as kommunista hatalomátvétel fogható – hogy csak az elmúlt bő fél évszázad történéseire utaljak. Mint mindegyik fordulat, ez is jelentősen át fogja rendezni világgunkat, s benne az oktatást, ám távolról sem mindegy, hogy miképpen.

Meghatározó kérdés, hogy mennyire alkalmazható a jövőben az a fajta Európa-kép, amelyet csupán egy, a politikai értelemben Nyugat Európán *kívüli* nézőpontból ismerünk, és amely kikerülhetetlenül hamissá, torzzá fog válni, hiszen már *belül* leszünk. A másfajta környezet másfajta tudást involvál. Márpedig pedagógiánk is mindig arra megy, amit látni vél, s amit helyesnek gondol.

* A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke és a Magyar Pedagógiai Társaság 2003. november 7–8-án Debrecenben megrendezett az Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma (III. Kiss Árpád Emlékkonferencia) elnevezésű tudományos tanácskozásán elhangzott előadás alapján készült. Itt köszönöm meg Bajomi Iván, Laki Mihály, Nagy Péter Tibor, valamint Setényi János barátainak az e tanulmányhoz fűzött észrevételeit.

1 A rendszerváltás kezdete vitatott (egyes álláspontok szerint a hetvenes évekre tehető [Báthory 2001], mások a belügyi és a párt irányítás megszűnéséhez kötik [Sáska 2003a, b], a vége azonban nem: az 2004. május 1.

A tagolatlan Európa-kép eredete

A pedagógusnak szóló konferenciákat figyelve, az oktatáspolitikai beszédek hallgatva, a közoktatást érintő szakcikkek, könyvek olvasva (nekem) feltűnő, hogy analitikus elemzés formájában csak elvétve jelenik meg az európai oktatásügy egy-egy eleme (*például Ladányi 1996, 1999; Mátrai 2001*). Még ennél is szerényebb mértékben lehet találkozni az analízis során elkülönített elemeket szintetizáló Európai-képpel, s ha igen, akkor többnyire² korábbi időszakot taglaló történeti munkákban (*Kozma 1990; Nagy 1999, 2002; Németh A. 2002*). Miért?

Számos, egymástól független magyarázattal tudok szolgálni.

Az alapvető okot az elmúlt fél évszázadban politikai tekintetben határozott vonallal – vagy, ha jobban tetszik vasfüggönnyel – kettévágott Európa tényében látom magam is. A két politikai tömb, az Amerikai Egyesült Államok és Nyugat Európa, valamint a Szovjetunó irányította Kelet Európa egyaránt homogénnek látta és látatta a másikat, ugyanabból az okokból: a tömblogika mindenütt egységesít³ (*Vajó 1989*). A nem különösebben differenciált Európa-kép a köztudatban még akkor is így élt, amikor az elkülönítést kikényszerítő politikai erő sokat gyengült, és végül meg is szűnt a Szovjetunió összeomlásával. Így is marad mindaddig, amíg a békés együttélés mindennapjai és az új konfliktusok ki nem oltják a régi reflexeket, hogy újak épüljenek be helyükre. Ez nem üres beszéd, hiszen a magyar recepcióban napjainkban már jól elválik egymástól a korábban egyben látott Amerikai Egyesült Államok képe és Nyugat Európa képe, pontosan követve a két nagy régió erősödő szembefordulását.

A másik ok pedig a gyermektanulmányozásból fakadó pedagógiai gondolkodásmód uralkodó voltában keresendő: a „gyermek-iskola” gondolati szinten mozgó pedagógiai felfogás egyként tekint az világot, amelyben van gyermek és van iskola. A felnőttek közegével szembeállított, vagy a létezőnél jobb társadalom berendezkedését tükröző „elvi gyermek” nézőpontjából nem vehető észre, hogy a közoktatás jóval több (tehát nem más), mint az iskolák és a gyermekek halmaza (*Sáska 2002*). Az így megválasztott axióma lényegéből fakadóan nem is látható, hogy az oktatási közszolgáltatás lassanként éppen úgy épül be a társadalom közegébe és formálódik maga is, mint a közegészségügy, a közbiztonság szervezete, vagy akár a közvilágítás, a közművek, a köztisztaság és a közlekedés rendje. Különösebben az sem érzékelhető ebből a megközelítésmódból, hogy az empirikus gyermek erősen tagolt világban él, melyben maguk a gyermekek is annyira különböznek egymástól, mint az északi és déli európai régió.

A tagolatlan Európa-kép kiépülésének harmadik okát a strukturalista-funkcionalista megközelítési módban látom. Az iskolarendszer belső kód szerinti autonóm működését tételezi fel ez az irányzat, amely szerint bármely ország oktatási rendszere

² Annak okait, hogy miért igen lassú az európai nemzetállamok oktatásirányítási rendszereinek egységesítése lásd *Halász, 1999*.

³ Éppen ezért volt nagy hatása az értelmiségiek körében – önértékén kívül – valamennyi tömblogikát gyengítő munka, különösen *Szűcs, 1983*.

ugyanazt a nyolc funkciót tölti be (Halász 2001). E felfogás szerint az országok közötti gazdasági, kulturális különbséget stb., stb. az oktatási rendszer funkcióinak eltérő hatékonysága magyarázza. A tértől és időtől függetlenül működő oktatási rendszerek képzetével élő megközelítéssel aligha lehet feloldani azt a paradoxont, hogy az Európai Unió gazdaságilag stabilan legsikeresebb térségeinek (Észak-Olaszország, Bajorország, Skandinávia, Elzász és Hollandia) döbbenetesen különböző a közoktatás szerkezete és meghökkentően más az iskolák szellemisége: az „öskonzervatívától” a „progresszívig” terjed a skála.

S talán az „elvi gyermek” és az elvont „modern oktatási rendszerek” funkcióinak fejlesztetőségébe vetett erős hit köti össze e két politikaformáló csoportot.⁴ Mindkettő hisz a társadalom átformálhatóságában pedagógiai vagy oktatásirányítási eszközökkel. Az ebből, valamint az erősen jövőorientált képzetből fakad az a fajta mechanikus-technokratikus gondolkodás, amelyik nagy reményeket fűz egy-egy pedagógiai eszköz, iskola-szervezési elem, tanügy-igazgatási eljárásmód stb. hatékonyságához, és ezért is tűnik képviselőiknek egyszerű dolognak minta-, vagy bezzeg⁵ országot választani. Olyat, ahol szerintük jól mennek a dolgok, s ha mi is úgy csinálnánk, mint ők, nálunk is jobbra fordulhatna a világ. Voltaképpen a kormányok feladata szakmai-módszertani problémák sokaságának a megoldása, hiszen az „oktatási rendszer” és a „gyermek” leglényege Európában mindenütt ugyanaz.

A minta-ország kiválasztásának további szempontjai

A minta-ország megválasztását természetesen meghatározza a választott ország nyelvének ismerete, s ebből fakadóan az országunkban beszélt idegen nyelvek fajtája és gyakorisága. Minthogy ma Magyarországon az angol nyelvet használják a legtöbben, nem meglepő, hogy az angol nyelvterület, illetve az angol nyelvet második idegen nyelvként intenzíven használó országok kerülnek a legnagyobb eséllyel a kiválasztott országok közé. A német és francia nyelvet valamint az orosz az angolnál jóval kevesebben használják Magyarországon, s ez a tény komolyan befolyásolja az ezeket a nyelveket használó nemzetállamok oktatásügyéről alkotott ismereteinket. A kisnyelvet használó országok oktatásügyének finomabb részleteiről szinte soha, vagy csak közvetítő nyelveken értesülhetünk. A kisebbségek oktatási ügyének vizsgálata szinte kizárólag a magyarnyelvű kisebbségekre szűkül, meghatározóan nyelvismerteti korlátok miatt (Kozma 2003).

4 Az egymással szembenálló absztrakt és a konkrét megközelítésen alapuló politika legelőször – ismereteim szerint – a 18. századi angol és francia jogi felfogásban ütközött. Az angol Bill of Rights és az ezt másoló amerikai Declaration of Rights a régi-régi angol szokásjogok, tradíciók és kiváltságok írásba foglalása, míg a francia deklaráció pedig az absztrakt ember jogainak kinyilatkoztatása (Ludassy 1984). Nem véletlen, hogy a francia forradalom konzervatív ellenfelei éppen az angolszász országok példáját (és Burke-t) tartják követendőnek, melyet majd elvetnek a restauráció éveiben.

5 [A közoktatásról szóló törvény módosítása] „igyekszik felszámolni a szelekciót, a hátrányos megkülönböztetést, iskolarendszerünk azon sajátosságát – tisztelet a nagyon kevés kivételnek –, hogy minél tovább vesz részt benne egy hátrányos helyzetben lévő gyermek, annál inkább elmarad, szegregálódik. A finn iskola például éppen fordítva működik, az idő előrehaladtával egyre inkább csökkenti a gyerekek közötti társadalmi különbségeket (Rádai 2003).

Az európai minta-ország kiválasztási mechanizmusában (bármilyen értékrend szerint), az igen kisszámú elutasított és igen kisszámú rokonszenves ország mellett a legnagyobb tömegben a mellőzött országok szerepelnek, amelyeknek van ugyan pedagógiájuk és oktatáspolitikájuk, ám szinte teljes egészében kiesnek az érdeklődésünkéből.

A minta-ország kijelölésében ezen túlmenően ideologikus-értékválasztási szempontok is szerepet játszanak. A „polgári pedagógia” bírálata (*Jóború 1961, 1964; Ballér & Gyaraky & Szebenyi 1979*), egyben a kapitalizmus, tehát az elvetett utat követő országok, magyarán Európa nyugati felének szelektív kiemelését jelentette. A negatív kijelölés gyakorlatával párhuzamosan, az elutasított minták ellenpólusaként jelenik meg a követendő országok listája.

Az ötvenes évek elején jelent meg a szovjet pedagógiai lapoktól készített cikkgyűjtemény, „*Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól*” címmel a Magyar-Szovjet Baráti Társaság gondozásában. Ez a periodika folyamatosan megmutatta, hogy hol van az értékek helye, merre kell, vagy kellene fordulnia a magyar pedagógiának.⁶ E lap eszméjét folytatta a hatvanas években induló *A pedagógia időszzerű kérdései külföldön* sorozat, amely első számaiban továbbra is a szovjet példát, illetve a szocialista országok gyakorlatát ismertette. Csak később, az enyhülés jeleként az évtized végén jelentek meg nyugat-európai lélektani, oktatás-gazdaságtani, vagy szociológiai tárgyú ismertetések, ezek az évtizedekig elzárt országokból érkezett, gondosan válogatott tudósítások,⁷ amelyek szakmai és politikai jelentőségét elsősorban a magyar belviszonyok adták meg, hiszen súlyukat alig lehetett a maguk közegében felmérni, amely felőlünk nézve szinte ismeretlen volt és marad is.

Így van ez a 70-es évek elején kezdődő nemzetközi tudásszint mérésekkel is (*Halász & Lukács 1987, 1988*). E mérések komoly szerepet játszottak a két tömb politikai-kulturális közeledésében, hiszen lehetőség nyílt az országok – szigorúan szakmai, azaz technikai jellegű – összehasonlításra, pontosabban egy, a nemzetek versenyeztetésére alkalmas bürokratikus eszközt fejlesztettek ki. Ez a mérés technikai tekintetben komoly bizonytalanságokat hordozó eszköz kifejezetten alkalmasnak bizonyult a nemzek sorrendjének felállítására, s jó helyezés esetén lehetőség nyílt egyfajta nemzeti büszkeség átélésére,⁸ kudarc esetén pedig némi kajánsággal lehetett látni, hogy melyek az élenjáró, és ezért követendő országok: a skandináviaiak. Tehát nem a kapitalizmus legyőzésén fáradozó szocializmust építő országok egyike, amelyek közül

6 Egy szociológus szerint, aki az ötvenes években miniszterelnök volt, ez idő tájt a szovjet típusú társadalmi berendezkedést mechanikusan másolták, és az ország nyugat-európai hagyományos, ezeréves kulturális orientációját teljes mértékben Kelet-Európa, konkrétabban a Szovjetunió felé akarták átfordítani (*Hegedűs 1988*).

7 *A pedagógia időszzerű kérdései külföldön* sorozat szerkesztője Illés Lajosné, kiadója a budapesti Tankönyvkiadó volt. Az első Nyugat-Európa oktatásügyét valamiképp bemutató könyvecskék e sorozatban 1966-ban (!) jelentek meg. A csoportoktatás módszerei a lengyel, a jugoszláv, a svájci, finn és nyugatnémet iskolákban. (1966), Az oktatás gazdaságossága (1966), Nyolc tőkések állam közoktatási rendszere (1967), Irányzatok a polgári pedagógiában. Kozma Tamás (szerk.) (1970), Tudásszintmérés világszerte (1971).

8 A PISA 2000 vizsgálat eredményei feletti öröm kifejezését illetően lásd Mihály Ildikó összefoglalóját (*Mihály 2003*).

sok – éppen az efféle összehasonlítást kerülendő – részt sem vett a tudásszint-mérésekben.

Egyértelmű, hogy a két tábor közötti – politikai értelemben informális⁹ – közeledést, az együttműködést lehetővé tevő, a bürokratikus semlegesség filozófiáját követő tudásszint-mérés megszervezésének a belpolitikai feltétele az a fajta neutrális, technokrata és lélektani megközelítési mód volt, amely homályban hagyta a tudásszint-mérésben résztvevő országok társadalmában, politikai berendezkedésében, az oktatási közszolgáltatás megszervezésében és a társadalomtörténetében kimutatható különbségeket. Mindezek elemzése ugyanis elvezethet, mint ahogy el is vezet a két nagy politikai tömb hatékonyságának összevetéséhez. Annak ellenére, hogy a tudásszint mérések eredményei egy-egy országról csak annyit mondanak, mint amennyire valamelyik olimpiai szám esetében a győztes sportoló személye és egyéni teljesítménye alapján következtethetünk, mégis ennyi elegendőnek bizonyult a közeledéshez. Csakhogy, ugyanennyi a csatlakozás előtti napokban már elégtelennek tűnik ahhoz, hogy megfelelő képet alkothassunk egy-egy országról.

Noha a kultúrák terjedésének problémája egy másik tanulmány tárgya, itt csak annyit jegyzek meg, hogy Németh László szerint az, „*amit nyugaton a hagyomány folytonosságának neveznek, felénk Középeurópában (sic!) szerényebben az átvétel folytonosságának nevezhetnénk*” (Németh L. 1935). E tekintetben a nyugat-európai minta-országok pedagógiájának egyes elemeinek beemelési kísérlete a magyar oktatáspolitikai térbe funkcionálisan ugyanazt a szerepet töltötte be, mint amit korábban a Szovjetunióknak és benne a szovjet pedagógusoknak szántak. Ugyanakkor a különbség jelentős, az egyiket az ország irányítása jelölte ki, a másikat pedig nem; az egyik esetben a hatalmi eszközök domináltak, a másikkban pedig az egyéni meggyőzés – mindaddig, amíg hatalomba nem kerülnek képviselői.

A bevezetésre javasolt külhoni eszközök mindegyike valójában egy-egy vonzónak talált társadalom (pedagógiai) kultúrájába, iskolai gyakorlatába szervesen beépülő elem, amelyik úgy csak ott és abban a közegben hat, hiszen csak annak a kiválasztott társadalomnak, illetve emez pedagógiai kultúrájának integráns része.

A mienktől jelentősen eltérő *bármilyen* kultúrájú és berendezkedésű, szakmai-politikai szimpátia alapján kiválasztott országok praxisából módosítások nélkül, „egy az egyben” kiemelt és átvételre javasolt elemek – mint például a „kimenet-szabályozás”, a vizsgarendszer,¹⁰ a nemzeti alaptanterv,¹¹ az alsó fokú oktatás hosszabb volta,¹²

9 Az IEA (Oktatási Teljesítmények Értékelésének Nemzetközi Társasága), vizsgálatot nem kormányzati szerv, hanem tudós társaság szervezte és értékelte, és ez a politikától való elkülönülés is elősegíthette a magyar részvételt. E tekintetben döntő fordulat a PISA 2000-es vizsgálata, amelyet egy kormányzati-politikai szerv, az OECD készített (Lukács 2002).

10 Pl. Sáska, 1987.

11 [A Nemzeti Alaptanterv kidolgozása során] „nagy figyelemmel tanulmányoztuk a hazai és elérhető külföldi forrásokat. Így főként az angol nemzeti tanterveket, az új angol érettségít (GCSE). Forrásértékűnek tekintettük az akadémiai »fehér« könyvet, annak martonvásári (1980) és pécsi (1984) továbbfejlesztett variánsait.” (Báthory 1990)

12 A www.tanulásmódszertan.hu oktatási központ vezetője a PISA vizsgálatban elért rossz eredmény okát a rövid – négy évig tartó – alapoó képzésben látja (Pusztai 2004).

vagy éppen a finn tanárképzési modell¹³ és így tovább – a magyar pedagógia pedagógiai elit szakmapolitikai vitáiban érvként, vagy inkább technokratikus hasonlatként szolgálnak, amelyek a felek által képviselt értékeket fejezik ki.

Nem járhatunk messze az igazságtól, ha azt mondjuk, a kiválasztott országok a magyar oktatáspolitikai térben többnyire szakmai nyelven megfogalmazott törekvések illusztrációjául, a magyar politikai arénában bevetett érvek alátámasztásául szolgálnak. Amennyiben igaz az állításunk, akkor csak ebből a szemszögből van képünk Európáról, amely egydimenziós ugyan, de legalább tudjuk, hogy merre torzít.

Az alapvető kérdés tehát az, hogy mennyiben esnek egybe pedagógiai értékképzeteink, vágyaink és az empirikusan megismerhető Európa régiói. Milyen történetileg kialakult, társadalmi fejlődési, oktatásszervezési tekintetben többé-kevésbé zárt európai térségekről lehet beszélni, amelyek egymástól eltérő történelmi fejlődési utakat jártak be. Az utak persze mind máshová vezetnek, s ebből fakadóan különböző távolságokat érzékelhetünk a magyar, a német-osztrák terület, vagy a brit, avagy a skandináv kultúrkör között. Ez a másság, vagy másképpen különbözőség a tanulói tudás tartalmában, de az ettől valamelyest elvonatkoztatható olvasásmegértés jelen-ségében is kimutatható.

Európa egy-egy szegletére nem véletlenszerűen nyílik egy-egy ablak házunkból, amelyben élünk, s nem csoda, hogy innen kifelé egy irányba nézve nem a világ, hanem csupán annak szegmensei válnak láthatóvá és értékelődnek fel vagy le, ennek megfelelően.

A heterogén Európa

Noha a gyermek és a gyermeket oktató felnőtt ember valamilyen pedagógiai célzatú kapcsolatrendszere az emberi társadalom fejlődésének korai szakaszától számítva mind a mai napig kimutatható; vagy akár az, hogy a biológiai értelemben vett embergyerek faj-, és egyedtörténeti okok miatt mindig folyamatosan tanul és kommunikál, azt is látnunk kell, hogy az előbbieknél az európai térség oktatásügyének lényegi különbségeit és azonosságait az állami oktatás szervezésének és az individualizáció igencsak eltérő útjai mégiscsak jobban magyarázzák (*Thomas & Meyer & Ramirez & Boli 1987*).

Ha követjük a nyolcvanas években az akkor fiatal és angolul beszélő kutatók által terjesztett és azóta uralkodóvá vált¹⁴ víziót (*Archer 1979*), a voltaképpen inkább két,

13 Mihály Ottó: „Nekem most a finnek jutnak eszembe, akik nem véletlenül emelték öt évre a tanítóképzés időtartamát, illetve egy egységes tanító-tanárképzést alakítottak ki, amelyet nagyon közel vittek a praxishoz, és amelynek keretében gyógypedagógiai-logopédiai-orvosi ismereteket is oktatnak. Náluk bizonyosan nem fordulhat elő, ami nálunk mindennapos, hogy hatodikban – vagyis a gimnázium második osztályában! – derül ki egy gyerekről, hogy diszlexiás. Ez náluk ki van zárva, mert egy normális, szakmájához értő pedagógus ezt első osztályban, de legkésőbb másodikban észreveszi.” (Rádai, u.o.)

14 Főként Halász Gábor, Lukács Péter, Darvas Péter, Nagy Péter Tibor, Nagy Mária, Setényi János és Sáska Géza tették ezt. A német nyelven beszélő oktatáskutatók közül elsősorban Németh András és Pukánszky Béla munkásságát kell kiemelni az európai régió egy másfajta, de logikus felfogásának terjesztésében.

mint háromszáz évvel ezelőtti, a felvilágosodásnak nevezett folyamatok különbözőségéből adódóan Európa oktatásügyének két eltérő fejlődési iránya írható le, az egyikbe a kontinentális Európa, a másikba pedig a Nagy Britannia és az ehhez történetileg kapcsolódó transz-atlanti régió tartozik. Az előbbi országcsoporthoz államai különféle módon, de mégiscsak felülről irányított oktatáspolitikát folytattak, s az utóbbi azonban nem, és éppen ezért körükben ki sem épültek a központosított intézményrendszerek, vagy ha mégis, időben jóval megkésettebben és mérsékeltebben.

E két fő irányon belül további differenciáló szempontként jelenik meg az állam és az egyház viszonya: elválik-e ez a két elem, vagy sem (*Nagy 2000*).

Ehhez kapcsolódó, ugyancsak igen fontos differenciáló szempont az, hogy milyen fajta kultúrát hordozó keresztény egyház ideológiája hatja át az oktatás szervezését: Max Weber megközelítését alapul véve a protestantizmusé, a kapitalizmus szelleme, vagy pedig továbbra is a megújuló, de azért mégis középkorias katolikus egyházé.

Mindezekkel együtt rendkívül elnagyolt képet rajzolunk fel Európa régióról az alábbiakban. Célunk nem egy-egy térség pontosságra törekvő leírása, hanem a köztük lévő különbség és hozzájuk kapcsolódó képzetek érzékeltetése.

Decentralizált – középkorias – irányítású régiók

Valamennyi európai ország közül a közismerten gyenge állami szervező erőt mutató brit oktatási rendszer és ennek iskolai kultúrája őrizte meg leginkább a középkori oktatási hagyományokat, hiszen nem a modernizáló célú állami egységesítő beavatkozás hozott a többi, a kontinentális országhoz képest az alapszerkezetet felbolygató újat, hanem a különféle magántársaságok elemenként alakítják az oktatást, ami egyúttal azzal is jár, hogy az egymástól független innovációk esetleges radikalizmusa tompul. Az európai régió e része a mai napig őrzi annak a ma már letűnt időszaknak a nyomait, amikor még a világ vezető országa gazdasági és politikai hatalmát a spontán folyamatoknak és a szerencsének köszönhette.

A lutheri és a kálvini irányzat mellett az anglikán egyház a protestáns vallások harmadik legnagyobb irányzata, amely VIII. Henrik óta mind a mai napig köztudottan állam-egyházként működik. Önállósága korlátozott és szervezőképessége az állam erejének mértékéhez kötődik; és minthogy az állam csak a 19. század második felétől kezdett hozzá mérsékelt intenzitással a közoktatás megszervezéséhez, közvetkezőképpen az alulról építkező fejlődés a meghatározó ezen a téren, akárcsak az anglikán egyház esetében is. Protestáns kultúrájából fakadóan a biblia olvasásának nagy fontosságot tulajdonít ez az egyház, és ezért az olvasás-tanítás terén komoly missziós tevékenységet folytat a nép körében.

Az Amerikai Egyesült Államokban a telepesek, vagy később a bányász-, vagy gyártulajdonosok maguk – tehát állami kényszer nélkül – hozták léte a maguk körzetében a helyi társadalom által vasszigorral irányított iskolákat.

A magyar recepcióban – árulkodó módon – nem a laikus kontroll, hanem a gyenge központi-állami hatalom képe vált mindebből vonzóvá. Voltaképpen egy állam

nélküli és nem-hierarchizált társadalom¹⁵ vagy az előbbihez képest moderált anti-centralista megközelítés találta meg e régióban a működőképes mintát, választotta innét a Nemzeti Alaptanterv archetípusát a Core curriculum-ot, és az idehaza soha meg nem valósuló vizsgarendszert, innen vette a szintén csak a retorikában élő ki-menet-szabályozás eszméjét vagy az önkormányzatoktól független autonóm iskola-székek gondolatát. Mindhárom átvételre javasolt és részben át is vett eszközben a közös eszmei elem a központi szervező erő kikerülése, a pedagógusok ellenőrzése mellett megvalósuló, alulról történő szerveződés igénye volt, és ez a törekvés oly erős volt, hogy fel sem tűnt, hogy a választott eszközt nem arra használják a minta-országban, amire Magyarországon akarják. A Core curriculumot kifejezetten egy-ségesítő, a helyi oktatási körzet (Local Educational Authority) hatalmát korlátozó szándékkal vezette be Margaret Thatcher miniszterelnök. Az 1976 és 1997 közötti központosító, ugyanakkor privatizáló és piacelvű oktatáspolitiká szorosan illeszke-dett a pedagógus szakmai korporációk erejének gyengítésével (*Philips 2003*). Nálunk meg épp ellenkezőleg. Az iskola autonómiáját kikényszerítő politikai eszköz a he-lyi tanterv és a Nemzeti Alaptanterv, amihez a pedagógus-szakmai szervezetek erő-sítésének politikája társult (*Sáska 1997*). A közösségi iskolákat nem privatizálták Magyarországon, épp ellenkezőleg: bővült a közösségi-önkormányzati szféra, sőt, az ország költségvetéséből az egyházi és magániskolák fenntartói (a non public szféra) egyre nagyobb támogatást kapott.

Az említett eszközök természetesen életképtelenek bizonyultak, vagy egészen más-képpen kezdtek el működni egy olyan közegben, amelyik éppen a lényegét tekint-ve más, mint a donor országé. A mi régióinkban a központból történő irányítás kul-túrája a meghatározó, a pedagógus korporáció, a szakmaiság az erősebb, a transz-atlanti területen a laikus és demokratikus ellenőrzési mód a meghatározó (*Sáska 2003a, 2003b*).

A központosított – modern – igazgatású régiók

Noha valamennyi kontinentális európai ország oktatási rendszere kialakulásától kezd-ve – egytől egyig – központi irányítású, felülről irányított modernizációs szándékú, nemzeti identitást erősítő, és a 19. század második felétől a társadalmi különbségeket tanügyiigazgatási eszközökkel csökkentő alakulatnak tekintő, mégis hatalmas kö-zöttük a különbség, mégpedig a célok megvalósításának módja és ereje miatt. Négy,

15 Az állam elutasításán alapuló pedagógiai-politikai törekvéseket jól illusztráló példának tekinthetjük az aláb-bi megnyilatkozást: „[...]a Gesamtschule Németországban, a comprehensive school Angliában, a KOMP-csoport kezdeményezése hazánkban [...]a felfogásrendszer[é]ben az iskola nem egy adott kultúra átadója, ha-nem a sokirányú, önzvezérelt kultúraalkotás terepe, ahol tehát sokféle kiindulópontból sokféle eredmény születik, s mindenkinek adott az esélye arra, hogy fejlődjék, még hozzá saját kulturális értékvadásztásainak megfelelően.” (*Nahalka 1998*) A KOMP-Csoport Országos Oktatási Intézet keretei közt szerveződő szakmapolitikai alakulat. Lásd: a KOMP-csoport felhívását 1996. augusztus 1. (*Knausz 1996*).

Itt jegyzem meg, hogy a követő magatartás természetes eleme a késés: míg Magyarországon 1996-ban jele-nik meg a KOMP csoport felhívása, az Egyesült Királyságban 1997 óta illúzióknak tekintik a comprehensive iskoláknak a társadalmi egyenlőség megteremtésében játszott szerepét, amikor is világossá vált, hogy Skócia, Wales és Észak Írország megszerzett autonómiája után jelentősen megnőtt az iskolák közötti különbség a Királyságban (*Philips 2003*).

vagy öt nagy, egymástól jelentősen elkülönülő területet észlelek, amelyek eltérő mértékben jelennek meg a pedagógiai közbeszédben.

A mediterrán régió

Voltaképpen az ismeretlenség kapcsolja össze őket a szemünkben ezeket az országokat, oly keveset tudunk a katolikus Spanyolország, Portugália, Ciprus, Málta vagy Görögország oktatásügyében lezajló változásokról. Az itáliai reneszánsz, pontosabban egy-egy város oktatásügyéről többet tudunk, mint napjaink Olaszországának oktatásügyéről. A magyar pedagógia a 20. században mintát innét, csak Mussolini Olaszországáról vett, de azt is csak a harmincas évek elejéig.

Balkáni régió

Erről a régióról sincs árnyalt képünk. Noha tudjuk, hogy az orosz, és francia irányból közeledő hatás végül is átformálta a 19. századi német befolyás által alakított szerkezet mintáit, ám a térség oktatásügyének hozzánk mért elmaradottsága, kulturális távolsága miatt közömbös, ha éppen nem lesajnáló, olykor ellenséges a magyar viszony.¹⁶ Ez az a régió, amelyik, noha földrajzi érelemben egészen közel van hozzánk, mégis a leghaloványabban és leginkább kontúrtalanul jelenik meg Európa-képünkben.

A francia-bajor régióba tartozó katolikus országok

Annak ellenére, hogy néhány oktatáskutató folyamatosan tájékoztat a francia oktatásügyről (*Bajomi 1988, 1989, 1993, 1997; Halász 1978*) (de a bajorról szinte senki), ennek a régióknak az oktatásügye kevésbé ismert nálunk a pedagógiai gondolkodásúak körében. Ha jól érzékelem, hogy enyhe elutasítás övezi ezeket az országokat, amelyet központosított, erősen szabályozott voltuk vált ki ebben a körben. A francia oktatás-irányítás filozófiája és technikája az önkormányzatokkal szemben szerveződő, és a bürokratikus rendet és tisztánlátást kedvelő magyar kormányzati-hivatali tényezők körében talál kedvező fogadtatásra. Ez a nézőpont természetesen szöges ellentétben áll a nálunk oly népszerűségnek örvendő francia filozófusok eszméivel, melyek közül a legismertebbek Rousseau nevelésfilozófiai elképzelései.

A protestáns állam-egyház szerveződésű skandináv országok

Ide az olyan erősen állam-egyház szervezésű országok tartoznak, amelyekben az írás-olvasást protestáns buzgalommal terjesztő papság az állam, (a király) hivatalnokaként a szószékről nemcsak a világnézetet, hanem az uralkodó rendeleteit is tolmácsolta (*Im Hof 1995*). (Az állam és egyház formálisan még ma sem vált szét a skandináv királyságokban.) Mindemellett a képlet nem ennyire egyszerű. A protestantizmus a helyi társadalom erejére épít: helyi közösség maga választja meg a lelkészét,

¹⁶ Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a mediterrán és a poszt-szocialista országokat egyként lehet tekinteni a központosított irányítás és az alacsony teljesítmény iránti ellenszenv alapján (*Báthory 2002*).

s vezetőit, szemben a katolikus egyház gyakorlatával. A helyi társadalom ereje és az ellene feszülő központi (királyi) akarat szembeállításán alapuló politikai szerkezet a jellegzetes. Ennek fényében értelmezendő, hogy a király hatalmi szerepének korlátozását jelenti 1908-ban a parlamentarizmus terméke, az ombudsman intézménye (Wieslander 1994).

A protestáns etika szigorú és aszketikus világára volt a válasz az első világháborút követő időszakról majdhogynem töretlenül és egyedülként fennmaradó közösségi értékeket hirdető szociáldemokrata irányítású erős és egyenlősítő svéd állam, a maga erős bürokratikus rendjével (Szabó 1980), amelyet csak a 20. század legvégén kezdnek el lebontani válaszként a svéd modell válságára (Haecht 1996).

A szociáldemokrácia iránt vonzódó magyar pedagógiai kutatók számára azért is lehetettek ezek a minta-országok, mert a létező keleti szocializmusnak működőképesebb és megélhető „emberarcú” alternatíváját nyújtották. Ezt a berendezkedést még vonzóbbá tette az a tény, hogy a politikai értelemben tartósan egynemű állam bürokratikus rendje a pedagógia tudósaira és szakértőire (is) erősen építkezett, s így páratlan lehetőség nyílt a szociáldemokrácia értékrendjébe illeszkedő bármilyen pedagógiai fejlesztő-elképzelés megvalósítására. A svéd jóléti állam és a szocialista bürokratizmus – beleértve ezek oktatásügyét is – közös vonása, hogy egyaránt kitérnek a politikai típusú kérdések és megoldások elől, s elmenekülnek a szakigazgatás, a tudomány specializáltságba, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják azt, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg (Szabó 1980). Akár tudatosult, akár nem ez a mozzanat, ebben látom a magyaréhoz fogható erős skandináv etatizmus, centralizmus megbocsátásnak az okát (Báthory 1992, 2002).

Az állam és az egyház elválasztásának útjára lépett protestáns, vagy re-katolizált országok

Ebbe a körbe tartoznak a poroszok, és az osztrákokkal együtt mi magunk is, magyarok. Ez az a régió, amelyet legjobban ismerünk, ennek a kultúráját használjuk, és ez az, amelyet a legnagyobb méretű ellenszenv kísér. Mindez annak fényében különös, hogy a német oktatás, s ezen belül különösen a porosz volt a minta a 18–19. században nemcsak Európa országai számára, hanem Japán esetében is. Különösen érdekes, hogy a 20. század második felének magyar percepciójából tökéletesen kiesik, hogy a korábban példaadó német oktatásszervezési gyakorlat távolról sem volt egységes. Megannyi kisebb-nagyobb állam külön-külön építette felülről a maga iskolarendszerét. Voltaképp ma is jóval tagoltabb a németországi oktatásirányítás, mint amilyen Franciaországban volt ugyanekkor, és mint amilyen ma is. Lehetne ezért az autonomista szakmapolitikai mozgalmak mintája a német, de nem az, sőt, a porosz-oktatás szitokszó.

Száznolcvan fokal fordulatot vett a megítélés iránya, számos, itt nem részletezhető okból. Az egyik ok közülük kétségtelenül az oktatási ágazaton belüli viszonyokban keresendő: az állami iskolarendszer konstruálásának kezdetétől a pedagógusok felé az egy-egy király, kancellár, kormányzó, netán első titkár által megszemélyesített

központi akaratot, vagy ha úgy tetszik a korszerű műveltséget – vagy ami ugyanaz: az általuk képviselt társadalmi igényt – nem a papság, hanem a tanügyigazgatás szakemberei közvetítették. Részben innen a néptanítói gyökerű utálat a központtal szemben, és innen az alacsony hatékonyság az oktatásban, akárcsak a racionalitással szembeni erős tartózkodás és a hierarchiák felszámolását ígérő radikális eszmék iránti erős vonzódás.

A megváltozott pedagógiai gondolkodás minta-országot nem is talál ebben a régióban a 20. század második¹⁷ felétől, csak egyes követendőnek tartott radikális-baloldali, kormányzati helyzetbe soha nem került alternatív pedagógiai kísérleteket szoktak pozitívan emlegetni.

Miért is válasszunk magunknak minta-országot?

Kell-e pedagógiánknak követnie bármely élenjárónak választott ország gyakorlatát? Ha átvesszük bármelyikük modelljét, akkor mi is olyan sikeresek lehetünk, mint ők maguk? A technokratikus kérdésre voltaképpen két válasz adható. Az egyik szerint *igen*, mert a művelődésen alapuló fejlődés a pedagógiai oktatásszervezési kérdése, s csak az implementáció kidolgozottságán és ügyességén múlik a modell átvételének a sikere. A másik válasz: *nem*. Nem, mert az idegen pedagógiai erőfeszítéseket, az iskolán kívüli hatásokat az iskolán kívüli világ mindig felülírja.

E két, egymást kizáró hipotézis igazolása egyszerű vizsgálattal elvégezhető. Ha a régiók, nemzetek közötti, a műveltség, tanultság alapján felállított sorrend a 19. században és a 20. század végén lényegesen *különböző*, akkor a kérdésre adott igenlő válasz bizonyul igaznak. Hiszen ugyanazon nemzetek pedagógiai törekvései megváltoztatják a nemzetek tudásban mért sorrendjét. Azaz van (tehát létezik) olyan gazdasági, politikai helyzet, amelyben az egyik nemzet le tudja győzni hátrányát; az utolsók-ból is lehetnek elsők – megfelelően kiválasztott pedagógia alkalmazása esetén. Ha viszont a nemzetek sorrendje száz év elmúltával is *ugyanaz*, vagy rendkívül hasonló, akkor a kérdésre adható nemleges válasz az igaz, a másik pedig a hamis. Ebben az esetben a helyzet megváltoztatásában a pedagógia eszköze szerény hatékonyságú, s a szakmailag vonzó modellek átvétele nem sokat segít a helyzeten.

Tekintsük át a PISA 2000 (Nemzetközi Diákteljesítmény-mérési Program) vizsgálat alapján a nemzetek sorrendjét; vizsgáljuk meg, hogy a nemzetek versenyében melyikük ért el jobb eredményt az olvasásmegértés területén, majd ezt a sorrendet vessük össze egy másik, egy bő évszázaddal korábban tartott verseny eredményével: melyik országban volt örömdetes kevesebb az analfabéta.

A kérdés az alábbi táblázat szerint – a súlyos módszertani problémák¹⁸ ellenére – eldölőni látszik. A nemzetek, pontosabban a régiók *sorrendje* egy évszázad alatt szín-

17 Az első felében azonban igen. A Hitler nemzetiszocializmusából kisebb részt a nemzeti, nagyobb részt a szocialista elem hatott a magyar pedagógiai gondolkodásra (pl. *Szombatfalvy 1940; Kiss 1943*).

18 Módszertani tekintetben két feltételnek kellene megfelelni. Egyfelől a vizsgált időszakban az állam területének változatlanul kell maradnia, másfelől pedig a lakossági vándorlásnak szerény mértékűnek kell lennie, vagy olyannak, amelynek a vizsgált műveltségi területen mért egyenlege zéró. Az utóbbi feltételt egyik ország sem teljesíti, az előbbi pedig nem teljesül Lengyelország, illetve részlegesen Írország és Ausztria és Finnország, Nagy Britannia esetében. Ezért is beszélünk régiókról és nem országokról.

te változatlan, lényegében (csak?) az államhatárok módosulása miatt változik meg, Nagy Britannia–Írország,¹⁹ illetve Poroszország–Németország, valamint Ausztria²⁰ és Dánia²¹ esetében. A kevésbé iskolázott tartományok-országrészek elvesztése, vagy elcsatolódása kétségtelenül magyarázza a változás irányát, és ez minden bizonnyal a pedagógiai szervező erőnél nagyobb súllyal esik a latba.

1. tábla: A nemzetek sorrendje a 19. század második felében*

Az analfabéták aránya (ezrelék) ^a		Olvasásmegértés ^b (standard pontszám)	
10	Finnország	Finnország	546
9 ^c	Svédország	Nagy Britannia	523
20	Dánia	Svédország	516
21	Svájc	Ausztria	507
17 ^c	Poroszország	Belgium	507
190	Nagy Britannia és Íro.	Franciaország	505
378	Franciaország	Dánia	497
423	Belgium	Svájc	494
445	Ausztria	Spanyolország	493
488	Magyarország	Olaszország	487
678	Olaszország	Németország	484
720	Spanyolország	Magyarország	480
740 ^c	Oroszország	Görögország	474
820	Görögország	Oroszország	462

* A 7 évesnél idősebb népességen belül, illetve az újoncok között mért, az analfabéták arányát mutató adatok alapján illetve a PISA 2000 vizsgálatnak a 15 évesek olvasásmegértését értékelő adatai szerint

^a Jekelfalussy – Vargha, 1890:445.

^b Halász – Lannert, 2003: 531.

^c Az analfabéták aránya az újoncok között.

Jó száz évvel ezelőtt is a skandináv országok álltak az élen az analfabéták számaránya tekintetében és 2000-ben az olvasásmegértés terén is ugyanazt a helyet foglalták el. A 19. század utolsó harmadában az utolsó öt ország közül négy ma is ugyanott áll, köztük Magyarország is, amelyik időközben el is veszítette területének kétharmadát, s vele együtt a javarészt magyarlakta térségekhez képest aluliskolázott népességét. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is. A nemzetek versenyében a számunka ismeretlen, közömbös mediterrán országok és az elutasított Oroszország társaságában foglalunk helyet.

19 Az időközben függetlenné vált katolikus Írország igen jó eredményt, 527 pontot ért el. Tehát tanultabb, mint Nagy Britannia – a vizsgálat szerint. (Forrás u. o.)

20 Ausztria az első világháborút követően elvesztette az anyaországhoz képest tanulatlanabb tartományait, Dél-Tirolt és Csehországot. A kulturális távolság azonban továbbra is fennáll: Ausztria 507, Csehország pedig 492 pontot ért el a PISA 2000 vizsgálatban. (Forrás: u. o.)

21 A 19. században az adatfelvétel Grönlandot nem érintette, mert az akkor még gyarmat volt az anyaországtól gyökeresen eltérő kultúrával rendelkező analfabetizmustól sújtott eszközökkel. A PISA vizsgálatban azonban Grönlandot már Dánia részének tekintették.

Olybá tűnik, hogy az olvasáshoz kötődő kultúra észak felől indulva az óra járásával ellentétes irányban csökken, és a legszerényebb mértéket keleten veszi fel, abban az országban, amelytől évtizedekkel ezelőtt tanulni kellett. Az látható, hogy a közlelebbről még nem ismert társadalomtörténeti okokra visszavezethető hatások *erősebben* határozzák meg az olvasás-teljesítményt, mint a szerencsés kézzel megválasztott pedagógiai modell, vagy módszertan.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt kétségtelenül műveltebb lett, hisz lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmarad az elmúlt száz-húsz, százharminc évben!

A strukturális okokra visszavezethető különbség ténye valószínű, de ebből még nem következik, hogy a nemzeti oktatáspolitikának ne volna mozgástere. Természetesen van, de léptéke korlátozott, az iránya azonban nem: lehet fejleszteni is az oktatást, de el is lehet hanyagolni. Mindkettőre van példa. Az alábbi táblázatban állóval jelöljük azokat az országokat, amelyek oktatási és kulturális ügye 1950 és 1968 között fejlődött és dőltén azokét, amelyekben nem.

2. tábla: Néhány ország oktatási és kulturális színvonalát kifejező pontszám szerinti sorrendjének változása 1950–1968 között

1950	Ország, változás 1950 és 68 között +/-	1968
66	Svédország (+15)	81
58	Dánia (+12)	70
60	Finnország (+9)	69
66	Nagy Britannia (–4)	62
65	Belgium (–3)	62
65	Ausztria (–4)	61
53	Franciaország (+7)	60
55	Németország (NSZK) (+2)	57
61	Svájc (–7)	54
50	Magyarország (+2)	52
49	Bulgária (+3)	52
54	Olaszország (–3)	51
31	Románia (+18)	49
49	Lengyelország (–4)	45
43	Írország (+2)	45
34	Spanyolország (+11)	44
29	Portugália (+11)	40
4	Görögország (+32)	36

Forrás: Csernok & Erlich & Szilágyi, 1975 (1950-ben 4, 1968-ban pedig 6 mutató alapján állapították meg a pontszámot, lásd u.o.).

Ez a PISA-vizsgálatot egy generációval megelőző kutatás is a korábban megismert ténytet támasztja alá: a skandináv országok az élen álltak fél évszázaddal ezelőtt és 1968-ban is, a helyzetük tehát változatlan, miképpen a mediterrán országoké is a

lista alján. Az akkor még a szocializmust építő európai országok a lista második felén helyezkedtek el, s közülük, Lengyelország kivételével mindegyik, fejlődött valamennyit.

Ami a változás dinamikáját illeti, a skandináv illetve a balkáni, mediterrán országok körében volt a legjelentősebb. A vizsgált időszakban erősen fejlődött a balkáni a régió, de nem eleget ahhoz, hogy felzárkózzon. Ugyanebben az időszakban ugyanis a skandináv országok is fejlődtek, oly mértékben, hogy az északi és a balkáni régió között a különbség megmaradt, sőt növekedett is – Görögország és Románia kivételével. A fejlődés fokozatai mások voltak. Balkánon az analfabétizmus felszámolása volt a feladat, hiszen az analfabétizmus aránya 1920-ban Jugoszláviában 62, Romániában 58, Bulgáriában pedig 50 százalékos volt (*Csernok & Erlich & Szilágyi 1975*). A skandináv országokban ezen a problémán az ötvenes-hatvanas években már rég túljutottak, s már a középfokú oktatásukat expandáltatták.

Magyarország mérsékelt ütemben fejlődött a vizsgált időszakban, amikor a haladás, a felzárkózás jegyében szervezték az oktatásiügyét. Csökkent a távolság a mediterrán régióhoz, és nőtt a skandinávokhoz képest, mert tőlünk északra és délre a mienkhez képest jelentősen gyorsabb volt a fejlődés.

A pedagógiai és társadalmi hatások erőssége

Az időtengely vizsgálata után nézzük meg a jelent. A kérdés ugyanaz: az iskolán belüli és kívüli hatások egyformán hatnak-e az általában vett gyermekre Európában, vagy nem. Ha nem, akkor vajon a professzionális pedagógiai hatások vagy a laikus szülők hatása az erősebb? Ha van különbség e tekintetben Európa országai között, akkor alkotnak-e ezek az országok az előbb bemutatott nemzetek sorrendjét idéző regionális mintázatot?

A PISA-vizsgálat a 15 évesek olvasás-teljesítménye, illetve a családi háttérnek az OECD átlagához viszonyított mértéke alapján az európai államokat négy nagy csoportja osztja. (A kategóriák meghatározását lásd magyarul *Vári 2003*.)

3. tábla: A 15 évesek olvasás teljesítménye a családi háttér tükrében

A 15 évesek olvasási teljesítménye az OECD átlagánál			
		nagyobb	kisebb
Az OECD országok átlagához képest a tanulói teljesítményre gyakorolt iskolai hatás a családi hatásnál	nagyobb	Finnország Svédország Norvégia Írország	Spanyolország Portugália Lengyelország Olaszország Görögország
	kisebb	Ausztria Franciaország Belgium Egyesült Királyság	Németország Svájc Csehország Magyarország

Forrás: OECD 2003.

Az adatokból, ha nem is teljesen pontosan úgy, mint az imént, ismét határozottan kirajzolódnak azok a nagyobb regionális tömbök, amelyeket már korábban is láthattunk. A skandináv országok (és rajtuk kívül Írország) azok az államok, amelyekben *magas* a tanulók teljesítménye és emellett a szülői ház hatása az átlaghoz képest *kisebb*, következésképpen az iskola hatása e körben a nagyobb. Ezek azok az országok, amelyekben jó pedagógusnak lenni, komoly siker övezi a pedagógiai munkát, ez pedig olyan mozzanat, amiért a közép-európai pedagógiai elmék okkal szeretnek körükből minta-országot választani.

Az is egyértelmű, hogy a mediterrán országok is egy jól elkülönülő csoport alkotnak: a 15 évesek olvasásteljesítménye az OECD átlaghoz képest *alacsonyabb*, de a szülői hatás kisebb, értelmezésünkben az iskoláé pedig *nagyobb*. Olyan országoknak tűnnek ezek, amelyben a szülői befolyásnál erősebb hatású, de gyenge hatékonyságú iskolák működnek. Feltehetőleg ezekben az országokban a pedagógusok magasabban iskolázottabbak, mint tanítványaik szülei, az olvasás kultúráját ezért képesek hozzájuk képest nagyobb hatékonysággal átadni. (Persze az is lehet, hogy a hagyományos aluliskolázottakkal jellemezhető agrárszféra magas aránya adja a magyarázatot.)

Ausztria kivételével – az okokról volt már szó – azok az országok tartoznak az alacsony iskola-hatékonyságú és erős szülői befolyással rendelkező országok közé, amelyek a német-protestáns fejlődési utat követték. Svájcról, Németországról, Csehországról és Magyarországról van szó.

Az utolsó csoport értelmezésével adósak fogunk maradni. Nincs értelmes magyarázatunk erre a jelenségre, akárcsak számos további kérdésre.

Nyitva maradt kérdések

Nincs válasz arra sem, hogy a rendszerváltást követő években a volt szocialista országokban megváltozott-e a pedagógusok kultúrája, a növekedett-e vagy csökkent a tanulók teljesítménye, s ha igen, akkor mi volna a változások oka, magyarázata, s ez a változás tükröződik-e Európáról alkotott képben.

További kérdés, hogy a közoktatás irányításmódja mennyire hat a teljesítményre: az állam kényszerítő ereje – centralizáltságának foka – növeli-e a tanulók teljesítményt? A pedagógusok szakmai önállósága hatással van-e növendékeik tudására, és ha igen, akkor ez növekvő, vagy éppen csökkenő irányú-e? A fejlődésben mekkora szerepe van a pedagógiai eljárásoknak, a pedagógiai módszertannak, a pedagógiai filozófiáknak?

És vajon Európa mindegyik régiója esetében a fenti kérdésre adott válaszok mind ugyanazok?

A fentebb kifejtett kételyek és kérdések – talán – elegendők mindannak érzékeltetésére, hogy a tények és képzetek nem szükségképpen esnek egybe. Ez természetes is, hiszen a közoktatás közpénzből fenntartott közszolgáltatás, és mint ilyen, közpolitikával mélyen átitatott terület. Mindennek természetes velejárója, hogy a vágyak elszakadnak a realitástól, és paradox módon ennek még szakmapolitikai előnyei is

lehetnek. A képzetek iránya, és a képzetek és realitás közötti távolság azonban nem lényegtelen, éppen ezért lehet mindkettőt egy-egy korszak jellegzetes mintázatának tekinteni.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- BAJOMI IVÁN (1988) A franciaországi helyi oktatáspolitikai küzdelmek intézményes kerete. *Szociológia*, No. 1.
- BAJOMI IVÁN (1989) Az oktatásfinanszírozás új útjai Franciaországban. *Pedagógiai Szemle*, No. 9.
- BAJOMI IVÁN (1993) A francia oktatási rendszer és nemzetközi kihívások, In: HALÁSZ GÁBOR (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio Kiadó. (Társadalom és oktatás.)
- BAJOMI IVÁN (1997) Az uniós oktatáspolitikai küzdőtér körvonalai és az európai kihívásokra adott francia válaszok. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- BALLÉR ENDRE & GYARAKI F. FRIGYES & SZEBENYI PÉTER (1979) *A polgári tantervelmélet néhány irányzatának bírálata*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. (Tantervelméleti Füzetek 1.)
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990) *A nemzeti alaptanterv: lehetőségünk oktatásügyünk megújítására. Nemzeti alaptanterv, első fogalmazvány*. Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai Intézet.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992) *Tanítók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélethez vázlat*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2001) *Maratoni reform*. Budapest, Ökonet.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2002) Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- CERNOK ATTILA & ERLICH ÉVA & SZILÁGYI GYÖRGY (1975) *Infrastruktúra. Korok és országok*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- HAECHE, VAN ANNE (1996) *The Division of Responsibility at National, Regional and Local Level in the Education Systems of Twenty-three European Countries*. Strasbourg, European Council.
- HALÁSZ GÁBOR (1978) A francia intézménypedagógia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 1.
- HALÁSZ GÁBOR & LUKÁCS PÉTER (1987) *Az IEA magyarországi hatása. Oktatáspolitikai esettanulmány*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. (Az Értékelési Központ közleményei, 14.)
- HALÁSZ GÁBOR & LUKÁCS PÉTER (1988) Az IEA magyarországi hatásáról. *Köznevelés*, No. 3.
- HALÁSZ GÁBOR (1999) Integráció és közoktatás. *Educatio*, No. 4.
- HALÁSZ GÁBOR (2001) *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) (2003) *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HEGEDŰS ANDRÁS (1988) *A történelem és hatalom igazságában*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- IM HOF, ULRICH (1995) *A felvilágosodás Európája*. Budapest, Atlantis Könyvkiadó.
- JEKELFALUSSY JÓZSEF & VARGHA GYULA (eds) (1890) *Közzgazdasági és statisztikai évkönyv 1889/90*. Budapest, Révay Testvérek Bizománya.
- JÓBORÚ MAGDA (1961) *Élet és iskola (A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere)*. Budapest.
- JÓBORÚ MAGDA (1964) *A kapitalista országok közoktatásügye 1918-tól napjainkig*. Budapest.
- KISS ÁRPÁD (1943) *Mai magyar nevelés*. Debrecen, Debreceni könyvek kiadása.
- KNAUSZ IMRE (1996) *Egységes iskola: a különböző esélye – A KOMP-csoport felhívása*. <http://web.axelero.hu/knauszi/felhivas.rtf>
- KOZMA TAMÁS (1990) *Kié az iskola?* Budapest, Oktatókutató Intézet.
- KOZMA TAMÁS (2003) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Oktatókutató Intézet. (Kutatás közben 248.)
- LADÁNYI ANDOR (1999) Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, No. 4.
- LUDASSY MÁRIA (1984) *A trón és az oltár és az emberi jogok. Katolikus és liberális gondolkodók a restauráció korabeli Franciaországban*. Budapest, Magvető Kiadó.
- LUKÁCS PÉTER (2002) Miért szóljon a harang? *Magyar Hírlap*, 2002. október 19.
- MÁTRAI ZSUZSA (2001) *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2003) Világgraszáló oktatási sikerek – és ami mögöttük van Finn elemzés a

- PISA-vizsgálat eredményeiről. *Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- MIHÁLY OTTÓ (1990) Az egyén szabadsága a pluralista rendszerben. *Pedagógiai Szemle*, No. 1.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999) Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, No. 4.
- NAGY PÉTER TIBOR (2000) *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- NAGY PÉTER TIBOR (2002) *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok*. Budapest, Oktatókutató Intézet - Új Mandátum Könyvkiadó.
- NAHALKA ISTVÁN (1998) A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- NÉMETH ANDRÁS (2002) *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudományválas, középiskolai tanárképzés*. Budapest, Osiris.
- NÉMETH LÁSZLÓ (1935) Magyarok Romániában. *Tanú*, No. III–IV.
- OECD (2002) *Education Policy Analysis*. Párizs, OECD.
- OECD (2003) *Education at a Glance 2003. Statistics and Indicators*. Párizs, OECD.
- PHILIPS, ROBERT (2003) Education Policy, Comprehensive Schooling and Devolution in the United Kingdom: An Historical "Home Internal" Analysis. *Journal of Educational Policy*, No. 1.
- PUSZTAI ÉVA (2004) Diszlexia. Szégyen, nem szégyen. *Magyar Narancs*, No. 15. (Oktatási melléklet.)
- RÁDAI ESZTER (2003) A magyar iskola betegít. Interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal és Mihály Ottó oktatáskutatóval. *Élet és Irodalom*, No. 4.
- SÁSKA GÉZA (1987) *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. [Az Értékelési Központ közleményei.]
- SÁSKA GÉZA (1997) Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- SÁSKA GÉZA (1999) A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítivizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- SÁSKA GÉZA (2002) Az elvi és empirikus nép érdeke. *Iskolakultúra*, No. 12.
- SÁSKA GÉZA (2003a) The Age of Autonomy. *European Education*, No. 4.
- SÁSKA GÉZA (2003b) Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- SZABÓ MIKLÓS (1980) A „svéd modell” válsága. *Világosság*, No. 8–9.
- SZOMBATEALVY GYÖRGY (1940) A társadalmi vezetők és gimnázium. *Társadalomtudomány*, No. 3.
- SZÜCS JENŐ (1983) *Vázlat Európa három történetéről*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- THOMAS, G. M. & MEYER, J. W. & RAMIREZ, F. O. & BOLI, J. (1987) *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*. London, Sage Publications.
- VAJÓ PÉTER (1989) Az Európai Közösség országai közoktatásának néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- VÁRI PÉTER (ed) (2003) *PISA vizsgálat 2000. Mintafeladatokkal*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- WIESLANDER, ERIK (1994) *The Parliamentary Ombudsman in Sweden*. Södertälje, The Bank of Sweden Tercentenary Foundation=.